

Textos que es fan i es desfan: una proposta de pragmàtica aplicada a l'aula

Joan Julià i Muné
Departament de Filologia
Catalana. Universitat de
Lleida

Aquest article pretén fer reflexionar a partir d'alguns dels postulats teòrics dels corrents lingüístics actuals, que conceben l'activitat comunicativa com un conjunt d'habilitats i d'actituds que l'individu utilitza en un context socio-cultural definit i que potencien una visió interdisciplinària del llenguatge. D'altra banda, presenta una proposta didàctica per a l'aula per tal que l'àmbit escolar promogui no només una manera de treballar, sinó també una manera d'entendre qualsevol tipus de text com a producte d'una activitat discursiva primàriament oral, que pot reflectir-se o no, per convencions ortogràfiques, en un text escrit¹.

Texts that are made and unmade: a pragmatic proposal applied to the classroom

This article aims to make us reflect on some of the theoretical postulations of present linguistic trends that conceive communicative activity as a group of skills and attitudes that the individual uses in a defined social cultural context and which builds an interdisciplinary view of language. On the other hand it presents a didactic proposal for the classroom so that the school environment not only promotes a way of working but also a way of understanding whichever type of text as a product of a primarily oral discursive activity that may or may not be reflected on, due to orthographic conventions in a written text.

Crec que un coneixement complet de qualsevol llengua indígena depèn molt més de la familiaritat amb les seves formes socials i organitzacions culturals que la memorització de llargues llistes de paraules o la comprensió dels fonaments gramaticals i sintàctics que, en el cas de les llengües melanèsies, són sorprenentment simples.

Bronislaw Malinowski (1935)

Introducció*: parlem-ne

Si plantegéssim una fictícia, però possible, situació comunicativa en la qual participessin un mailu i un català i preguntéssim quins podrien ser els motius pels quals la comunicació entre ells no reïx, segurament la resposta més immediata que obtindríem seria: «perquè parlen dues llengües diferents». Estaríem d'acord que, avui per avui, no hi ha gaires catalans en condicions de mantenir una conversa en llengua motu. Tanmateix, si ens demanéssim què passaria si els nostres dos interlocutors parlessin la mateixa llengua, probablement arribaríem a la conclusió que hi hauria certa entesa tan sols en alguns contextos restringits, en què es compartissin l'experiència i el coneixement de l'entorn. Segui com sigui, la prova hauria evidenciat alguns dels aspectes que cal considerar a l'hora de caracteritzar una situació comunicativa en el sentit més ampli dels termes.

L'experiència personal de cadascú de nosaltres com a estudiants de la nostra pròpia llengua —almenys en el cas del català— ha estat lligada bàsicament durant molt de temps a l'estudi dels textos escrits. D'aquí, doncs, que tots tinguem més o menys clars els baròmetres que mesuren la nostra *competència lingüística*. Ara bé, en la nostra vida quotidiana la capacitat humana de comunicar-nos amb els altres la vehiculem principalment a través del discurs oral. Tant és així que si comptéssim quantes hores passem parlant per telèfon a la setmana i quantes escrivint cartes, segurament les xifres del primer superarien de molt les del segon, tot i el creixent ús del correu electrònic. Aquesta circumstància ha estat la causa que no hàgim tingut mai conscientment assumits els factors que modelen la nostra competència comunicativa², és a dir, «allò que un parlant necessita saber per comunicar-se de manera eficaç en contextos culturalment significatius»³, sinó que sovint aquest és un aspecte que hem descobert quan ens hem sentit estrangers en un país forà i ens hem hagut de 'fer entendre' en una llengua que no era la nostra.

Una ullada a la teoria: l'evolució en la concepció del llenguatge

L'evolució dels estudis lingüístics ha comportat, des d'una anàlisi d'interpretació diacrònica, un canvi substancial en la concepció del llenguatge. No cal insistir pas gaire en el fet que, des dels inicis de la lingüística tradicional fins a la lingüística generativotransformacional, passant evidentment per l'estructuralisme, el relleu d'aquests diferents corrents ha suposat una mudança quant a l'interès per l'objecte d'estudi, el nivell d'anàlisi prioritzat o la concepció gramatical⁴. Els canvis, però, més significatius s'han produït en el darrer quart de segle, amb el naixement de tot un seguit de corrents lingüístics que incorporen en el seu programa d'estudi alguns dels elements que constitueixen la clau de volta en el canvi de concepció del llenguatge:

- El concepte de comunicació és analitzat com a fenomen interactiu, dinàmic i social.
- El concepte de llenguatge està determinat per l'ús lingüístic i l'entorn cultural dels seus usuaris⁵.
- Els estudis lingüístics incorporen les aportacions d'altres disciplines com ara l'antropologia, la sociologia, la psicologia o la filosofia.
- L'objecte d'estudi se centra majoritàriament en la noció de text/discurs⁶ entès com a unitat lingüística comunicativa, producte de l'activitat verbal humana, que posseeix un caràcter social (Bernárdez, 1982).
- L'interès creixent per l'estudi de la llengua oral al costat del que havia estat un tractament exclusiu de la llengua escrita (Briz, Cuenca i Serra, 1997).

- La consideració d'aspectes pràctics per a l'anàlisi de l'ús lingüístic afavoreix una visió aplicada dels fonaments teòrics.

El fet d'haver d'afrontar aquest ventall de corrents, tenint en compte dos dels aspectes que hem anunciat en l'esquema anterior —el seu valor interdisciplinari i la idea d'afavorir elements de l'ús lingüístic per damunt dels aspectes formals—, crea dificultats a l'hora d'intentar fer-ne una classificació. En qualsevol cas, aquest ha estat un estímul per a la proposta de classificacions taxonòmiques, que, com acostuma a passar, són nombroses i diferents. Entre una de les possibles, podríem referir-nos a la que encasella les diferents tendències lingüístiques actuals segons es tracti d'enfocaments pragmàtics, sociolingüístics o cognitius (Lomas i altres, 1993)⁷. Així doncs, en el primer grup, la *pragmàtica*⁸ —filosofia analítica o pragmàtica filosòfica—, com a corrent entre la filosofia i la lingüística, estudia els principis que regulen l'ús del llenguatge en el seu context. Dit altrament, correspondria al que en paraules de Wierzbicka (1991: 5) definiríem com «the discipline studying linguistic interaction between 'I' and 'you'».

Pel que fa als *enfocaments sociolingüístics*, cal referir-se a la imbricació entre la sociologia, l'antropologia i la lingüística. En aquest marc, i prenent com a punt de referència l'estudi de l'ús lingüístic en relació amb una comunitat de parla, s'inclourien disciplines com ara la sociolingüística, l'etnometodologia⁹ i l'interaccionisme simbòlic —desenvolupades dins la sociologia—, l'etnografia de la comunicació —nascuda de l'antropologia—, la lingüística del text¹⁰, l'anàlisi del discurs¹¹, la sociolingüística interaccional o la semiòtica social, entre d'altres.

Finalment, i per cloure aquesta visió introductòria, ens situem en el terreny de la *ciència cognitiva* o en el llindar de la psicologia i la intel·ligència artificial, en la mesura que estudia els processos cognitius de l'ús lingüístic. Entre els corrents que es poden encabir en aquest apartat caldria considerar les aportacions de la psicolingüística i la psicologia de l'aprenentatge.

Una proposta didacticopragmàtica: textos que es fan i es desfan

Les idees que convindria retenir a partir dels apunts teòrics anteriors, i que ens podrien menar cap a l'establiment d'una proposta didàctica per al treball textual a l'aula, serien les següents:

a) Tot i que cada corrent ha desenvolupat una metodologia específica que s'adequa als seus postulats teòrics bàsics —que poden ser divergents o no respecte a uns altres corrents— i que de vegades es concreta en una terminologia determinada, convé considerar globalment quines han estat aquestes diferents aportacions i fer-nos nostres

aquells aspectes que han de resultar-nos més útils per acomplir els objectius marcats¹².

b) s'és convenient que els alumnes comencin a familiaritzar-se amb els termes lingüístics més habituals que s'han formalitzat a partir del desenvolupament de les tendències esmentades. No és aconsellable, però, que s'introdueixin a partir de definicions teòriques, sinó mitjançant situacions comunicatives reals, alhora que es procura aprofitar la metodologia per a l'ensenyament d'altres matèries, com ara servir-se del tractament didàctic paral·lel per a l'ensenyament de la llengua i la literatura. Així ha estat assenyalat, d'una banda, per Castellà (1995: 79):

[...] la tipologia textual, com els consells per redactar bé o les recomanacions per fer un text més llegible, no ha de convertir-se mai en una nova normativa de l'expressió i de la construcció de textos.

i, de l'altra, per Bordons (1993: 6):

Tenint en compte aquest paral·lelisme —entre gèneres literaris i tipologies textuais—, caldria aprofitar-los didàcticament per a un ensenyament conjunt de la llengua i la literatura, en el sentit d'un l'aprenentatge global de la comprensió i producció de textos. Això requeriria l'ús d'una mateixa metodologia o, si més no, la utilització dels mateixos criteris bàsics de distinció entre textos, implicaria l'ús paral·lel de textos literaris i no literaris, imposaria la comparació com a procediment més idoni de generalització i lògicament implicaria uns mateixos procediments didàctics d'anàlisi i producció de textos.

c) L'alumne ha d'aprendre a afrontar un text sent conscient que les característiques d'aquest s'afaiçonen a partir d'unes circumstàncies concretes: el tipus de canal —oral o escrit—, l'adscripció dialectal del parlant, el seu valor funcional, etc. Dit en altres termes, cada text està determinat per una situació comunicativa específica.

d) Tot plegat ha de permetre a l'alumne treballar els diferents textos que analitza i —reitero— familiaritzar-s'hi, perquè és només d'aquesta manera que pot arribar a entendre els factors que intervenen en la fixació d'un «model» discursiu. Al capdavant es tracta de plantejar l'activitat del treball textual a l'aula com una activitat creativa d'uns textos que es fan i es desfan¹³.

Un exemple clar d'aquest marc de referència global que permet de treballar els textos com a producte d'una situació comunicativa específica l'ofereix, entre d'altres, l'etnografia de la comunicació o de la parla, que ens situa en el cim d'una estructura piramidal constituïda per tres vèrtexs: la lingüística, l'antropologia i la cultura. Efectivament, desenvolupada per Hymes en una sèrie de treballs durant la dècada dels

anys 60-70¹⁴, i partint del llegat que proporcionaren les investigacions de Boas, Sapir i Malinowski, l'etnografia de la comunicació analitza els patrons comunicatius utilitzant el mètode tradicional de l'*observació participant*¹⁵, ja que, segons els etnògrafs, l'estudi d'aquests exigeix una integració absoluta dels seus elements no únicament des del punt de vista espacial, sinó també sociocultural.

Considerant l'ús del llenguatge com a codi lingüístic en el desenvolupament de la vida social quotidiana, devem a Hymes la vehiculació del terme *competència comunicativa*, que pretén integrar el vessant lingüístic i no lingüístic del concepte de «competència» (vegeu la nota 2). Tanmateix, l'autor desenvolupa la seva teoria a partir del que s'anomenen *unitats socials* i que correspondrien als conceptes de *comunitat de parla*¹⁶ (*speech community*), *situació comunicativa* (*speech situation*), *fet de parla* (*speech event*), *acte de parla* (*speech act*) i *estils de parla* (*speech styles*)¹⁷. Un complement important d'aquesta teoria, i potser la part més operativa des del punt de vista metodològic, ha estat la fixació dels vuit components bàsics en l'estudi de la comunicació a través d'una graella que es representa mitjançant l'acrònim anglès SPEAKING (Tusón, 1995a: 59-64, 1995b; Cots, 1998: 53-56), com veurem més endavant.

A banda dels postulats teòrics que hom pot resseguir en els referents bibliogràfics constitutius d'aquest corrent lingüístic, el cert és que l'*etnografia de la comunicació* aporta unes estructures d'estudi que poden convertir-se en patrons d'anàlisi lingüística en termes generals. Això significa que, considerada com una lingüística de la praxi (Duranti, 1992), de l'etnografia de la comunicació hem manllevat termes, com els esmentats suara, que avui per avui resultaria complicat substituir per uns altres de sinònims. En aquest sentit, el valor referencial d'adscripció a una teoria lingüística concreta es neutralitza i és precisament aquest fet el que propicia que ens puguem referir a les aplicacions pràctiques de l'etnografia de la comunicació des d'un punt de vista d'adhesió metodològica. D'altra banda, aquest pot ser l'inici de la proposta de treball que comento tot seguit.

Activitat 1

La primera de les activitats que proposo és, com deia, que l'alumne comenci a familiaritzar-se amb alguns dels conceptes bàsics, que en aquest cas pertanyen a l'etnografia de la comunicació, però que poden ser adaptats segons els nostres interessos. Així doncs, la millor manera d'introduir els conceptes de referència podria ser mitjançant l'exemplificació de la situació real en què es desenvolupa l'activitat: l'aula. Per

tant, l'explicació de cadascun dels conceptes tindria per a l'alumne un referent clar, que li ha de permetre poder extrapolar el model a unes altres situacions discursives.

- . Comunitat de parla: alumnes i professor.
- . Situació comunicativa: la classe.
- . Fet de parla: conversa alumne<>professor.
- . Acte de parla: preguntar, aconsellar, demanar, avisar, etc.
- . Estils de parla: des de l'exposició magistral fins al debat informal.
- . Components de l'esdeveniment comunicatiu¹⁸:
 - Situació:
 - . frontera espacial externa: parets, portes, finestres de l'aula;
 - . frontera temporal externa: hora de classe;
 - . fronteres internes: límits de situació a l'aula.
 - Participants: professor/estudiants.
 - Finalitats: ensenyar i aprendre.
 - Seqüència d'actes: exposició teòrica, participació de l'alumnat, reflexió col·lectiva, etc.
 - Clau: formal/informal, en funció de les diferents activitats.
 - Instruments: canal (audiovisual), repertori verbal i gestualitat.
 - Normes: en general l'estructura interactiva és pregunta-resposta.
 - Gèneres: conversa (diàleg), classe «magistral» (exposició), relat d'experiències (narració).

Un pas posterior, desitjable però no sempre possible, seria superar l'etapa de l'*adopció* del model i convertir-la en una *adaptació*; dit altrament, caldria vincular el model a noves propostes de desenvolupament d'activitats i d'avaluació de resultats a l'aula (vegeu la nota 18). En el terreny més estrictament metodològic, el que entenem per *adaptació* comportaria, per exemple, omplir de contingut referencial l'estudi dels components de tot esdeveniment comunicatiu, o bé adaptar els termes originals —normalment en anglès— a la nostra llengua. Tot i que aquesta darre-ra tasca sembli fàcil de resoldre mitjançant una traducció més o menys literal, el cert és que cal anar molt en compte i en cas de dubte optar per la nomenclatura catalana consensuada pels estudiosos. Això no significa, però, que cadascú de nosaltres hagi d'emprar noms diferents per a referir-se a la mateixa cosa —ai las!—, però sí que seria convenient de plantejar aquesta activitat com un exercici més de creació. Pensem, per exemple, amb l'acrònim SPEAKING que hem desenvolupat anteriorment. Els francesos no s'han limitat a *adoptar* el model sinó que l'han *adaptat*, i així podem referir-nos al model PARLANT. En el cas català, em fa l'efecte que podríem parlar del model CONVERSA, amb el benentès que, en aquest cas, no es pretén ser original ni creatiu, sinó tan sols coherent¹⁹.

Els motius que justificarien suficientment el canvi serien d'ordre divers. En primer lloc, perquè el terme condensa perfectament el sentit de la línia teòrica de què tractem: l'etnografia de la comunicació, sense oblidar a més que el model concretaria una unitat operativa bàsica: *la conversa*. En segon lloc, la nominalització de cada una de les lletres de l'acrònim no trairia cap dels components que postula l'etnografia de la comunicació, la qual cosa no passa per exemple en el model francès, que en algun cas evidencia la restricció de l'intent. D'altra banda, el component fonètic, a més de la correspondència completa fonema-grafia, validaria el model en un doble sentit de referència (*conversa i conversa(r)*), cosa que tampoc s'esdevé en els altres dos models.

Seguint la proposta, els components del model català podrien descriure's en els termes següents:

- *Clau (Key)*, referida al grau de formalitat o informalitat de la interacció verbal.
- *Objectius (Ends)*, entesos des del punt de vista de la consecució d'un interès social o particular, és a dir, compartit o propi.
- *Normes (Norms)*, que tindrien a veure, d'una banda, amb l'organització de la presa de paraula i, per tant, amb el principi de cooperació i, de l'altra, amb els resultats de la descodificació del missatge i la seva interpretació.
- *Via (Act sequences)*, que correspondria a l'estructura del desenvolupament interactiu.
- *Eines (Instrumentalities)*, entre les quals hem de distingir el canal de transmissió del discurs, la varietat de parla i les manifestacions de llenguatge no verbal que ajuden a entendre el missatge (gestos, etc.).
- *Rol (Participants)*, pres en sentit de representació personal, ja que és un dels trets —el rol— que defineix més bé el paper dels participants en una situació comunicativa.

SPEAKING	PARLANT	CONVERSA
Situation	Participants	Clau
Participants	Actes	Objectius
Ends	Raison (résultat)	Normes
Act Sequences	Locale	Via
Keys	Agents (instrumentalities)	Eines
Instrumentalities	Normes	Rol
Norms	Ton (key)	Situació
Genres	Types (genres)	Adaptació discursiva
Model anglès	Model francès ²⁰	Model català

- *Situació (Situation)*, com a referència espacial i temporal i, doncs, com a escena o imatge psicosocial de l'acte de parla.
- *Adaptació discursiva (Genre)*, entesa com el format extern determinat pels paràmetres situacionals de l'apartat anterior per mitjà dels quals es produeix i s'organitza el discurs²¹.

Activitat 2

Un cop l'alumne té una idea global dels elements que intervenen en una situació comunicativa i de quins són els components que la defineixen, cal valorar com tot plegat es manifesta en el text —oral i/o escrit— que ha de treballar. És el moment d'utilitzar algun dels conceptes que prèviament s'han presentat —convé fer-ne una selecció que connecti amb l'activitat proposada— i incorporar-ne de nous.

Per exemplificar-ho, vegem el text que va servir per posar en pràctica el model proposat, amb alumnes de diferents nivells i amb objectius diversos²². L'alumne disposava del text en versió escrita i a més podia sentir-lo enregistrat en cinta magnetofònica.

El cotxe del meu pare és un trasto de l'any de la pera, i no és que no tingui peles, el paio, no. És que és més garrepa que no sé què i està una mica tocat del bolet, perquè diu que un cotxe, si tira, ha de durar dotze anys com a mínim. Fixa't tu, per què dotze, precisament? Està fatal. El que és jo, quan tingui pasta em penso comprar ja t'ho dic ara, un GTI vermell. Ja sé que dius que no et fa el pes, però a mi m'encanta, és txulíssim i mola a tope.

Les preguntes a les quals cal trobar resposta²³ són:

- a) Qui hi intervé (*participants*)? Ex.: «parla un noi jove i segurament hi ha un altre noi o colla que l' escolten».
- a.1. Quants anys diries que té (*varietat sociocronolecta*)? Ex.: «entre 16 i 20».
- a.2. En quin dialecte s'expressa (*varietat geogràfica*)? Ex.: «en central barceloní/gironí».
- a.3. Com diries que s'expressa (*varietat funcional*). Ex.: «molt informalment, espontàniament».
- b) Com definiríem la situació comunicativa en què ens trobem (*fet de parla, situació*)? Ex.: «un noi conversa amb un altre en un bar/al carrer/al pati de l'institut, etc.».
- c) Com es manifesta (*gènere*)? Ex.: «és una conversa encara que no hi aparegui l'interlocutor».
- d) Quina és la *finalitat*? Ex.: «expressar una opinió i manifestar una intenció».
- e) Diries que quan parla és ordenat (*seqüència d'actes*)? Com explicaries

aquest ordre (*normes*)? Ex.: «no gaire, però primer es refereix al cotxe del seu pare i després diu com li agradaria que fos el seu».

Activitat 3

A partir d'aquest moment pot començar el que és pròpiament l'anàlisi lingüística del text. Òbviament, les activitats que aquí es poden proposar són molt variades, però han de servir per introduir conceptes del programa de l'assignatura que el professor es veu obligat a seguir²⁴. D'altra banda, l'alumne ha de veure que tot el que ha fet fins ara li ha estat útil per arribar a l'estadi de l'anàlisi lingüística i, a més, ha de ser conscient que els elements que defineixen el text són els que han convertit el producte en un tipus de text específic que hauria pogut ser molt diferent.

En aquest cas es podria treballar la noció de llengua «estàndard», però no a partir d'allò que se suposa que ha de ser, tal com normalment es tracta a l'escola, sinó partint d'allò que no hauria de ser. Si repassem el contingut de la nota 22, ens adonem que aquesta mena de preguntes —amb finalitat avaluadora per al nivell acadèmic de l'actual COU—, haurien d'evitar-se. Presenta una redacció poc precisa i acurada d'acord amb els estudis d'anàlisi del discurs i de la lingüística textual. De fet, són tres els aspectes que caldria tenir en compte:

- El terme *estàndard* s'hauria de considerar una *varietat* lingüística. *Col·loquial*, en canvi, es tractaria més aviat d'un *registre* (Payrató, 1988) o d'una *modalitat d'expressió* (Castellanos i Pazos, 1995).
- Els dos conceptes que designen aquests termes són *perfectament compatibles* i no s'haurien de considerar, doncs, excloents.
- No es pot passar tan «alegrement» un text no estàndard a estàndard. De fet, no s'hi pot passar *de cap manera*, com no es pot passar els quilos —de pomes— a metres quadrats, sinó, en tot cas, a tones.

Així doncs, si volem canviar de registre i/o varietat, abans haurem de canviar les *circumstàncies que envolten el fet comunicatiu*, és a dir, *variar la situació comunicativa*.

D'altra banda, atès que el que separa la llengua estàndard de la no estàndard és producte de la variació lingüística, podem repescar alguns dels aspectes tractats anteriorment, seguint Castellanos i Pazos (1995): varietat cronolèctica (C), geogràfica (G), social (S) i funcional (F). L'activitat, pel que fa al lèxic, podria resoldre's de la manera següent:

Trets no estàndards del fragment:

- *trasto* (lèxic interferit): (S: — acurat). (F: informal, familiar).
- *any de la pera* (expressió feta col·loquial): (S: — acurat). (F: informal, familiar).
- *peles* (lèxic connotat): (C: generació juvenil). (S: argot juvenil, — acurat). (F: informal, familiar).
- *paio* (lèxic connotat): (F: informal, familiar).
- *tocat del bolet* (expressió feta col·loquial): (F: informal, familiar).
- *tira* (lèxic interferit): (S: — acurat). (F: informal, familiar).
- *està fatal* (expressió feta col·loquial interferida): (F: informal, familiar).
- *pasta* (lèxic connotat): (C: generació juvenil). (S: argot juvenil, interferit). (F: informal, familiar).
- *fer el pes* (expressió feta): (F: ± formal).
- *txulíssim* (lèxic interferit): (C: generació juvenil). (S: terme expressiu interferit). (F: informal, familiar).
- *mola a tope* (expressió interferida): (C: generació juvenil). (S: argot juvenil, — acurat). (F: informal, popular).

Tot seguit es demanaria a l'alumne que reproduís per escrit i oralment — per mitjà d'un enregistrament magnetofònic— el text en la seva pròpia varietat geogràfica (en el nostre cas, nord-occidental lleidatà) i que intentés substituir aquests mots o expressions per d'altres de més adequades. Ara bé, caldria insistir en el fet que per substituir les expressions per unes altres en un context significatiu i, doncs, adequat²⁵, primerament cal cercar una nova situació comunicativa amb algunes variants referides al tema, a la intencionalitat, al grau de formalitat, etc. Només així tenen sentit les activitats que sovint es proposen a l'aula de *passar un text a estàndard*.

Per tant, l'activitat proposada podria ser la següent:

1. Redacteu el text en una altra varietat geogràfica (començant per la pròpia).
2. Redacteu novament el text, emès pel mateix parlant, tenint en compte que:
 - Han transcorregut vint anys.
 - El parlant és llicenciat en Història.
 - És pare d'una nena de deu anys escolaritzada en un col·legi públic de Lleida.
 - Aquest pare està conversant, precisament en el vestíbul de l'escola, amb uns quants pares i mares més mentre esperen reunir-se amb la directora del centre. Es tracta d'una conversa distesa i intranscendent, atès que tots es coneixen molt bé.
 - Feu-hi les modificacions que calguin, però considerant que el text que us en resulti ha de ser del tot versemblant.

Activitat 4

L'activitat anterior esdevindria l'inici del procés de creació que seria l'objectiu final de l'exercici. L'alumne cal que se situï com a possible emissor i que creï l'escenari adequat i comenci «a fer parlar els personatges». Un estímul important per a l'alumne és el fet que se li demani que enregistri els textos que produeix, i és aleshores quan podem combinar el treball amb textos escrits i amb textos orals. Serà bo que l'alumne vegi que, a l'hora de passar d'un text escrit —que ell mateix ha creat— a un text oral —que ell mateix produeix— cal tenir molt en compte aspectes com ara l'entonació, la velocitat d'elocució, la dicció ortològica (amb aspectes diversos de fonètica segmental: enllaços fònics, distinció sord-sonor, etc.) o els aspectes cinètics, és a dir, aspectes relacionats amb el llenguatge gestual.

Els resultats obtinguts ens permeten comparar els diferents textos i, per tant, potenciar el treball en equip i fer que l'alumne jutgi els elements d'adequació textual dels textos creats pels seus companys i companyes. Vegem-ne alguns exemples partint d'una mateixa situació comunicativa: *emissor*: noi jove/estudiant de COU; *varietat dialectal*: català nord-occidental (lleidatà); *tema* (camp): el cotxe del seu pare (vegeu nota 27); *canal (mode)*: escrit, que reflecteix l'oral; *intencionalitat (tenor)*: explicativa i argumentativa; *grau de formalitat (to)*: baix.

V1²⁶. Lo cotxe de mon pare és un traste de l'any de la picassor, i no és que no tingo quartos, lo paio, no. És que és més agarrat que [jo] que me sé, i està una miqueta tocat de l'ala perquè diu que un cotxe, si xute, ha de durar almenys dotze anys. Guaita, i per què dotze anys? Està com un llum. Lo que és [jo], quan tinga pasta, em penso comprar, te ho juro, un GTI roig. [ja] sé que no t'agrada, [pe]ro a mi m'ancante, és guapíssim i mola un munt.

V2. Lo cotxe de [mum] pare és un traste de l'any de la picor, i no és que no tingui quartos, lo tio, no. És que és més garrapo que [jo] que sé i està una mica sonat, perquè diu que un cotxe, si tire, ha de durar almenys dotze anys. Imagina't, per què han de ser dotze? Està per l'arrastre. Lo que és [jo], quan tinga quartos me penso comprar, t'ho juro, un GTI vermell. Ja sé que no t'agrada, però a mi em torne boig, és una passada i farde molt.

V3. Lo carro de mon pare és un traste de l'any de la picassor, i no és que no tingo peles, lo paio, no. És que és més garrapo que no sé què i se'n va una mica de l'olla, perquè diu que un cotxe, si tira, ha de durar dotze anys com a mínim. Fixa't tu, per què dotze, precisament? Està fatal. El que és jo, quan tinga pasta me penso comprar, [tew] juro un [xe]TI roig. Ja sé que no t'agrada, però a mi m'encanta, és txulíssim i mola a tope.

Com pot comprovar-se en aquesta mostra reduïda dels textos obtinguts, un exercici com aquest resulta molt interessant per treballar sobretot aspectes dialectals. Així, mentre que hi ha alumnes que consideren com a marques dialectals importants alguns trets fonètics, d'altres incideixen en aspectes morfofonològics (morfologia verbal) o es fixen bàsicament en el to del text i es decanten per les variacions lexicals o expressions col·loquials, que de vegades ratllen la vulgaritat. Si considerem que l'avaluació del treball es desenvolupa de forma conjunta a l'aula, les discussions que es generen permeten anar definint, en aquest cas concret, les característiques dialectals que es reflecteixen en el text i que, tenint en compte el tipus de què es tracta, no s'haurien d'emprar en un text formal.

Activitat 5

Un dels darrers capítols que es podria incloure en una mena de treball com el que proposo és l'apartat d'activitats complementàries. En realitat, una gran part d'aquestes *activitats complementàries* consistirien a continuar el procés de creació de textos variant les situacions comunicatives de què parteix l'alumne. En aquest apartat hauríem de permetre que fos el mateix alumne qui disposés d'autonomia per fixar els nous «escenaris». La capacitat imaginativa de l'alumne sol superar les previsions més optimistes, com podem observar en les quatre exemplificacions següents, que corresponen a altres tantes situacions comunicatives en què es troba el protagonista de la situació anterior, un cop transcorreguts vint anys:

1. Han passat vint anys i és pare d'una nena. En una conversa amb altres pares i mares a l'escola.
2. Entrevistat per la M. Pau Huguet a TV3.
3. En una recepció al Palau de la Generalitat amb el conseller d'Ensenyament.
4. A la vora d'un riu on ha anat a pescar amb uns companys i companyes.
5. En una conversa distesa amb un amic en un bar, després de prendre unes copes.

1. Escola (estàndard-col·loquial) ± f

«El cotxe del meu germà²⁷ diria que és un cotxe d'abans de la guerra. I això que econòmicament està bastant bé, mon germà. És que mira molt la pela i té unes idees sorprenents, perquè diu que un cotxe, si rutlla, ha de durar dotze anys com a mínim. Fixa't, per què dotze, precisament? És únic. El que és jo, quan m'ho pugui permetre em penso comprar, ja t'ho dic ara, un Mondeo²⁸ blau marí. Ja sé que dieu que no us convenç, però a mi m'encanta, és elegantíssim i et fa quedar com un senyor.»

2. *TV3 (estàndard comú) +f*

«El cotxe del meu germà és un automòbil d'abans de la guerra, i no és que no tingui diners, ell, no. És que és d'allò més garrepa i està una mica desequilibrat, perquè diu que un cotxe, si funciona, ha de durar dotze anys com a mínim. Fixa't tu, per què dotze, precisament? Està malament. El que és jo, quan tingui diners em penso comprar, t'ho ben juro, un BMW de la sèrie 7. Ja sé que dius que no et plau gaire, però a mi m'entusiasma, és magnífic i vesteix d'allò més.»

3. *Palau de la Generalitat (estàndard culte) ++f*

«El vehicle del meu germà és una andròmina del segle passat, i no és que no tingui recursos, el meu germà. És que és bastant gasiu i està una mica desorientat, perquè diu que un automòbil, si funciona, ha de durar dotze anys pel cap baix. Ja em dirà vostè, per què dotze, precisament? Està fora de lloc. Pel que fa a mi, quan sigui solvent, em penso comprar, li ben prometo, un Mercedes SLK. Suposo que creu que no és el millor, però a mi m'apassiona, és extraordinari i de gran categoria.»

4. *A la vora del riu Segre (familiar) — f (variació cronolectal)*

«Lo cotxe de mon germà és un traste d'abans de la guerra, i no és perquè no tingo quartos, el xiquet, no. És que és més agarrat que el Cinto de cal Gros i està una mica tocat de l'ala, perquè diu que un cotxe, si tire, ha de durar dotze anys ben bé. Mira tu, per què dotze anys, precisament? Està com una cabra. El que és per mi, quan tinga quartos em penso comprar, ja t'ho dic ara, un Audi granate. Ja sé que dius que no t'acaba d'agradar, però a mi m'ancante, és guapíssim i agrade molt.»

5. *Amb un amic en un bar (popular) — -f*

«Lo carro del meu germà és més vell que la Maria Castanya, i no és perquè no tingo pasta, el xoriço, no. És que és més agarrat que mon padrí i està una mica gillipollat, perquè diu que un carro, si tire, ha de durar almenys dotze anys. Tio, jo dic per què dotze? Està sumbat. Jo quan tinga quartos em penso comprar, t'ho juro, un Ferrari. Ja sé que dius que és una fardada, però a mi em fa flipar, és una passada i lligues a tope.»

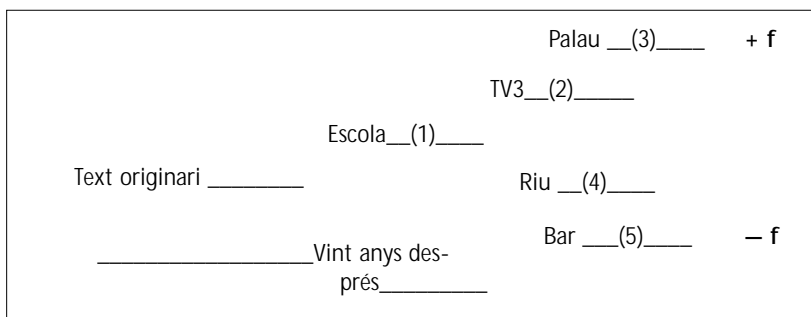
L'exercici es pot plantejar també a l'inrevés. És a dir, es facilita una llista de situacions comunicatives especificant-ne tots els elements que hi intervenen i es demana a l'alumne, per exemple, que els agrupi segons el diferent grau de formalitat.

A partir d'aquests textos l'alumne pot anar destriant els diversos components gramaticals i pot veure quines són les modificacions que es produeixen exigides pels diferents tipus de text. En aquest cas, es pot introduir el mètode de treball de la lingüística textual, com el presentat per Cuenca (1996), o bé seguir amb el mètode habitual d'anàlisi segons

els diferents nivells gramaticals (fonètica, morfologia, sintaxi i lèxic), però intentant que el resultat final no es converteixi senzillament en una enumeració de mots.

Altres activitats, que he pogut experimentar personalment i que exemplificarien només una mostra de les possibles, serien, d'una banda, intentar redactar els textos en altres varietats geogràfiques²⁹ intuïtivament, és a dir, sense uns coneixements dialectològics teòrics, que sí que s'haurien d'assolir en sessions posteriors; de l'altra, incorporar aspectes de valoració sociolingüística, com ara pensar que el parlant que protagonitza el text és un nen que a casa parla castellà amb el pare i la mare i és només a l'escola on s'expressa en català.

Finalment, un exercici que sol resultar força útil és que l'alumne es vegi obligat a interrelacionar algunes de les activitats que ha desenvolupat al llarg de les sessions. Això li servirà alhora per aclarir les idees, per rectificar els possibles errors que hi detecti i per repassar el seu procés de creació. Així, si a més de la situació comunicativa inicial: un parlant com a representant de l'AMPA juntament amb la directora del col·legi de la nena (1), hi afegim les que l'alumne s'ha imaginat, segons l'exercici anterior: entrevistat a TV3 (2); al Palau de la Generalitat (3); pescant a la vora d'un riu (4) i xerrant en un bar (5), en podria resultar l'esquema següent:



Conclusió

La història dels pobles és el testimoni d'allò que se n'ha *escrit* o d'allò que se n'ha *dit*. Certament, tothom estarà d'acord que l'activitat verbal ha estat i és l'instrument principal amb què compta l'ésser humà per transmetre el seu coneixement acumulat. Aquest pes cultural ha provocat que en la nostra societat ens avergonyís no saber de lletra, o que ens esperonés la suspicàcia el fet que algú, que genèricament titllem d'estranger, ens parlés «de massa a prop» o amb massa confiança. Sigui com sigui, l'estudi del llenguatge humà sovint ha passat per alt aquestes «minúcies».

Altrament, la nostra història lingüística ha estat sobretot la història de les gramàtiques, i no ha estat fins aquest darrer terç de segle que

s'ha desenvolupat l'estudi de l'ús lingüístic i paral·lelament s'ha desvetllat l'interès per la llengua oral. Tanmateix, i a banda de la proposta de models concrets en el camp d'una lingüística *interdisciplinària*, avui assistim a l'aplicació d'aquestes propostes en altres camps d'adob per a l'estudi del llenguatge humà, com ara l'ensenyament de llengües foranes. És gràcies a aquest nou enfocament que és possible desfer alguns dels equívocs que hem assumit com a veritats absolutes i que la manera com hem afrontat l'estudi de la nostra llengua ens ha ajudat a perpetuar. Em fa l'efecte que l'escola té una especial responsabilitat com a agent d'aquesta activitat, i, consegüentment, convindria enfocar l'estudi de la llengua com a producte verbal d'una situació comunicativa que es desenvolupa en un context social i cultural significatiu. És per això, doncs, que l'objectiu d'aquest article ha estat aportar algun element de suport en el terreny metodològic per potenciar aquest vessant de la didàctica i de la pragmàtica de la pedagogia³⁰.

Notes

* Agraïeix a M. Josep Cuenca, Silvia Romero, Imma Creus i Josep M. Cots els comentaris que em feren a la primera versió d'aquest treball.

1. Tot i que aparentment hom pugui tenir la sensació que es fixa una barrera entre el que seria el discurs oral —tampoc entrem ara en els matisos o diferències que puguin existir entre la noció de *text* i la de *discurs* (vegeu la nota 6)— i el text escrit, recordem que el llindar que els separa és molt més difús del que se sol creure (vegeu, entre d'altres, Briz, Cuenca i Serra, 1997). Al respecte, cal tenir present la classificació prou coneguda de Gregory i Carroll (1978).

2. Aquest concepte fou introduït en el terreny de la sociolingüística per Dell Hymes (1971). Tanmateix, Canale i Swain (1980) n'han desenvolupat els seus components: la competència gramatical, la sociolingüística, la discursiva i l'estratègica. Per a la seva aplicació a casa nostra, especialment en relació amb la didàctica de la llengua oral, vegeu Cots (1989, 1990, 1995, 1996), Mallart (1996), Vilà (1996) i especialment el monogràfic sobre l'oral formal d'*Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 12 (abril de 1997).

3. Gumperz i Hymes (1972). Reproduït a Tusón (1995a: 66).

4. Per a una visió de conjunt, vegeu Cuenca (1992) i Castellà (1992, especialment el capítol I).

5. En aquest sentit —segons la classificació a què es refereix Castellà (1992: 28)—, es podria afirmar que en l'actualitat es produeix més predomini dels estudis que analitzen la llengua en ús que no pas com a sistema virtual.

6. Tot i que aquests dos conceptes s'utilitzen sovint com a sinònims, el cert és que, com ja avançava a la nota 1, existeixen diferents posicions que, segons els plantejaments dels seus autors, llimen els elements de divergència. Per a una interpretació diferent dels termes, vegeu Rigau (1981), Crystal (1987), Payrató (1988), Lozano i altres (1989), Cabré (1992), Cuenca (1992), Castellà (1992), Nunan (1993) i especialment Salvador (1989).

7. Per a una síntesi d'algun d'aquests temes, vegeu l'article de Cots i altres (1990).

8. Per a un estudi més complet, podeu consultar Schlieben-Lange (1975), Levinson (1983), Leech (1983) i Escandell (1993).
9. Entre els seus objectius, si bé no és el més important, es troba l'«anàlisi de la conversa» —vegeu l'obra homònima d'A. Tusón (1995a)— en tant que exponent de la interacció social.
10. Per a una introducció a l'estudi de la lingüística del text, vegeu Bernárdez (1982) i Cuenca (1992, 1998), i especialment Castellà (1992) i Artigas i altres (1995).
11. Vegeu Salvador (1989).
12. Per posar-ne només un exemple, les darreres tendències pel que fa a l'adopció de models per a l'ensenyament de segones llengües, que s'insereixen en l'anomenat *enfocament comunicatiu*, incorporen tant aspectes de la lingüística textual com de la pragmàtica (vegeu Cuenca (ed.), 1994 i Bassols i Torrent, 1996). D'altra banda, les possibilitats que han proporcionat tant la lingüística textual com la pragmàtica també han estat incorporades a l'anàlisi del discurs literari (vegeu Maingueneau i Salvador, 1995).
13. Cal dir que aquesta és una filosofia de treball que cada cop s'està imposant amb més força, tot i que sovint es parteix de models textuais diferents. Vegeu, al respecte, la proposta de Cuenca (1996).
14. Hymes (1972): «Models of the interaction of language and social life», dins Gumperz i Hymes (eds.) (1972).
15. Tanmateix, cal tenir present que hi ha un altre tipus de metodologia: la *introspecció*, que s'utilitza en els estudis que un investigador fa en el marc del seu àmbit cultural.
16. En el context català hom sovint es refereix a la *comunitat lingüística* (Mollà i Viana, 1989), (Pueyo, 1991).
17. Per a un estudi detallat d'aquests conceptes, consulteu: Gumperz i Hymes (1972) i Saville-Troike (1982).
18. Amparo Tusón (1991, 1994) n'ha desenvolupat el contingut tot fixant com s'esdevenen en una aula.
19. Proposta presentada durant el primer curs del màster en *Estudis de Lingüística Aplicada Catalana* (1995-1998): postgrau en *Correcció i adequació de textos orals en català* (Universitat de Lleida, 1995-96).
20. Citat a Hymes (1972: 65).
21. Per a una ampliació dels conceptes, vegeu Saville-Troike (1982), Castellà (1995), Tusón (1995a) i Cots (1998).
22. El text que reproduïxo correspon a la prova de Llengua Catalana (secció 1) de les PAAU (proves d'accés a la universitat) de la Generalitat de Catalunya (convocatòria de setembre de 1996). Els problemes que creava tant el plantejament de l'exercici per als alumnes com les discussions que suscitava als professors que l'havíem d'avaluar, em va empènyer a dissenyar una proposta de treball —destinada a alumnes de catorze a divuit anys—, que és la que presento en aquest article. Concretament, el redactat de la pregunta era: «El text següent, de caràcter col·loquial, presenta paraules, girs i expressions que no són propis del registre estàndard. Redacteu de nou el text en català estàndard».
23. Les respostes que aquí s'inclouen com a exemples possibles corresponen a diferents respostes obtingudes pels estudiants de Lingüística aplicada catalana

(UdL, 1996-97) i pels professors de català (Curs de formació permanent, ICE/UdL, 1996-97) amb qui he treballat la proposta.

24. Per a algunes propostes d'activitats, vegeu Cassany, Luna i Sanz (1993). Pel que fa a l'apartat dedicat al tractament de la llengua oral, vegeu-ne les pàgines 132-188.

25. Per a més informació sobre variació funcional, vegeu Payrató (1998).

26. Significa 'versió número 1', i així successivament, ja que els exemples —els reproduïxo literalment— corresponen a diferents estudiants.

27. Ateses les circumstàncies, resulta més versemblant que en comptes de «pare» ens referim a «germà».

28. El lector observarà que la marca de cotxe varia d'un text a l'altre. La vistositat del model té més a veure amb l'afició personal de l'autor final de la proposta, que amb la resposta que pogueren donar els usuaris de la llengua amb qui es treballà l'exercici complet.

29. No oblidem que la identificació i el treball de *varietats geogràfiques* també són presents en l'ensenyament del català a adults amb enunciats com: «En quina varietat geogràfica (valenciana, nord-occidental, central, balear) està escrit aquest fragment? *Els meus pares moriren l'any d'es grip i no tenia família tret de ses veïnades*» (Certificat B de la Junta Permanent de Català). [Dec aquesta informació a Silvia Romero].

Paradoxalment, aquesta mena d'avaluacions es basen en el coneixement de certs trets patrimonials, sobretot lèxics, ja que en no comptar amb material oral (!) no es pot treballar —i encara menys avaluar— l'aspecte fonètic, que és precisament el més rellevant, tant des del punt de vista quantitatiu com qualitatiu.

30. Amb mots de Widdowson (1992: 27).

Referències bibliogràfiques

- ARTIGAS, Rosa i altres (1995): *El significat textual*. Barcelona. Departament de Cultura de la Generalitat de Catalunya. Com/Materials Didàctics, 1.
- BASSOLS, Margarida; TORRENT, Anna (1996): *Models textuels. Teoria i pràctica*. Vic. Eumo.
- BORDONS, Glòria (1993): «Els gèneres literaris i les tipologies textuales: lògiques comunes». *Com*, núm. 28 (febrer), 4-8.
- BERNÁRDEZ, E. (1982): *Introducción a la Lingüística del Texto*. Madrid. Espasa-Calpe.
- BRIZ, A.; CUENCA, M. J.; SERRA, E. (eds.) (1997): *Sobre l'oral i l'escrit*. València. Facultat de Filologia. Universitat de València. Quaderns de Filologia. Estudis lingüístics II.
- CABRÉ, M. Teresa (1992): *La terminologia. La teoria, els mètodes, les aplicacions*. Barcelona. Empúries.
- CANALE, M.; SWAIN, M. (1980): «Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing», *Applied Linguistics*, núm. 1, 1-47.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta; SANZ, Glòria (1993): *Ensenyar llengua*. Barcelona. Graó.
- CASTELLA, Josep M. (1992): *De la frase al text. Un canvi de perspectiva en la visió del llenguatge*. Barcelona. Empúries.

- CASTELLÀ, Josep M. (1995): «Diversitat discursiva i gramàtica. Avantatges i mites de la tipologia textual». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 4, p. 73-82.
- CASTELLANOS, Carles; PAZOS, M. Lluïsa (1995): *Curs de sociolingüística per a BUP, COU i reforma*. Barcelona. Oikos-tau.
- COTS, Josep M. (1989): «Studying communicative competence». *Sintagma*, núm. 1, p. 59-68.
- COTS, Josep M. i altres (1990): «Conversa(r)». *Caplletra. Revista de Filologia*, núm. 7, p. 51-72.
- COTS, Josep M. (1990): «Aprendre a utilitzar una llengua». *Sintagma*, núm. 2, p. 19-25.
- COTS, Josep M. (1995): «El desarrollo de la competencia comunicativa oral». *TEXTOS de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, núm. 3, p. 17-23.
- COTS, Josep M. (1996): «Bringing discourse analysis into the language classroom». *Links & Letters*, núm. 3, p. 77-101.
- COTS, Josep M. (1998): *Teaching by Chatting*, Lleida. Universitat de Lleida. Quaderns de Sintagma, núm. 1.
- CRYSTAL, David (1987): *The Cambridge Encyclopedia of Language*. Cambridge. CUP.
- CUENCA, M. Josep (1992): *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València. Tàndem.
- CUENCA, M. Josep (ed.), (1994): *Lingüística i ensenyament de llengües*. València. Universitat de València.
- CUENCA, M. Josep (1996): *Comentari de texts*. València. Bullent.
- CUENCA, M. Josep (1998): «Text i gramàtica: sintaxi textual». *Parlem-ne*, núm. 11. Barcelona. Consorci per a la Normalització Lingüística.
- DURANTI, A. (1992): «La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis», a F. NEWMAYER (ed.): *Panorama de la Lingüística moderna. IV. El lenguaje: contexto sociocultural*. Madrid. Visor, p. 253-272.
- ESCANDELL, M. Victoria (1993): *Introducción a la Pragmática*. Barcelona. Anthropos.
- GREGORY, M.; CARROLL, S. (1978): *Language and situation. Language varieties and their social contexts*. Londres: Routledge & Kegan Paul. (Trad. cast.: *Lenguaje y situación. Variedades del lenguaje y sus contextos sociales*. Mèxic. Fondo de Cultura Económica, 1986.)
- GUMPERZ, J.; HYMES, D. (eds.) (1972): *Directions in Sociolinguistics. The Ethnography of Communication*. Nova York. Holt, Rinehart and Winston.
- HYMES, D. (1971): *On Communicative Competence*. Filadèlfia. University of Pennsylvania Press.
- LEECH, G. (1983): *Principles of Pragmatics*. Nova York. Longman.
- LEVINSON, S. (1983): *Pragmatics*. Nova York. Longman.
- LOMAS C.; OSORO, A.; TUSÓN, A. (1993): *Ciencias del lenguaje, competencia comunicativa y enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós.
- LOZANO, J. i altres (1989): *Análisis del discurso. Hacia una semiótica de la interacción textual*. Madrid. Cátedra.

- MAINGUENEAU, D.; SALVADOR, V. (1995): *Elements de lingüística per al discurs literari*. València. Tàndem.
- MALINOWSKI, Bronislaw ([1935]1977): *El cultivo de la tierra y los ritos agrícolas en las islas Trobriand*. Barcelona. Labor.
- MALLART, Joan (1996): «Avaluació de l'expressió oral: aspectes i criteris». *Escola Catalana*, núm. 333, p. 16-19.
- MOLLÀ, Toni; VIANA, Amadeu (1989): *Curs de sociolingüística 2*. Alzira. Edicions Bromera.
- NUNAN, D. (1993): *Introducing Discourse Analysis*. Londres: Penguin.
- PAYRATÓ, Lluís ([1988] 19963): *Català col·loquial. Aspectes de l'ús corrent de la llengua catalana*. València. Universitat de València.
- PAYRATÓ, Lluís (1998): «Variació funcional, llengua oral i registres», a L. PAYRATÓ (ed.): *Orament. Estudis de variació funcional*. Barcelona. Publicacions de l'Abadia de Montserrat, p. 9-33.
- PUEYO, Miquel (1991): *Llengües en contacte en la comunitat lingüística catalana*. València. Universitat de València.
- RIGAU, Gemma ([1981]19882): *Gramàtica del discurs*. Barcelona. Publicacions de la UAB.
- SALVADOR, Vicent (1989): «L'anàlisi del discurs, entre l'oralitat i l'escriptura». *Caplletra. Revista de Filologia*, núm. 7, p. 9-31.
- SAVILLE-TROIKE, M. ([1982]19892): *The Ethnography of Communication. An Introduction*. Oxford. Basil Blackwell.
- SCHLIEBEN-LANGE, B. ([1975]1987): *Pragmática lingüística*. Madrid. Gredos.
- TUSÓN, Amparo (1991): «Iguals ante la lengua, desiguales en el uso. Bases sociolingüísticas para el desarrollo discursivo». *Signos*, núm. 2, p. 50-59.
- TUSÓN, Amparo (1994): «Aportaciones de la sociolingüística a la enseñanza de la lengua», a C. LOMAS; A. OSORO (eds.): *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua*. Barcelona. Paidós, p. 55-68.
- TUSÓN, Amparo (1995a): *Anàlisi de la conversa*. Barcelona. Empúries.
- TUSÓN, Amparo (1995b): «L'aula com a escenari comunicatiu». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 6, p. 47-58.
- VILÀ, Montserrat (1996): «Reflexions sobre els objectius de llengua oral en l'ensenyament». *Escola Catalana*, núm. 333, p. 12-15.
- WIDDOWSON, H. G. (1992): «Fonaments per a la formació del professorat de llengües (1)». *Com*, núm. 27 (juny), p. 27-36.
- WIERZBICKA, A. (1991): *Cross-Cultural Pragmatics*. Berlín. Mouton.

Referència de l'autor

Joan Julià i Muné, Departament de Filologia Catalana. Facultat de Lletres. Universitat de Lleida. Plaça Víctor Siurana, 1. 25003 Lleida. Tel.: 973 702116 / 702000 ext. 3077. Fax: 973 702054. Correu electrònic: jjulia@filcat.udl.es

Línies de treball prioritàries: història de la lingüística catalana, fonètica descriptiva, lingüística aplicada.